

NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL ESTADO CONSTITUCIONAL³⁶

DANNY JOSÉ CEVALLOS C.³⁷

Resumen

Este trabajo intenta establecer el *qué* (Derecho), el *cómo* (la metodología) y el *para qué* (qué fines) de la enseñanza del Derecho dentro del Estado constitucional democrático. Para contestar aquello, primero se realiza una delimitación de las concepciones del Derecho que compiten dentro de este modelo de Estado. Luego se reflexiona sobre dichas preguntas desde los elementos de las concepciones jurídicas más relevantes, y con base en ello se evalúa la capacidad de esas posiciones teóricas para dar cuenta satisfactoriamente –o no– de una metodología adecuada y de su potencial para alcanzar los fines perseguidos por la educación jurídica y por el propio fenómeno jurídico del Estado constitucional de Derecho, como ideal regulativo. Se concluye que el *postpositivismo* se posiciona como la concepción teórica más adecuada para abordar esos tres componentes en la enseñanza del Derecho actual.

Palabras claves:

Enseñanza del Derecho, Estado constitucional, constitucionalismo jurídico, teoría del Derecho, postpositivismo.

I

Son muchos y muy variados los elementos, factores y contextos que deberían ser tenidos en cuenta, con distintos matices, niveles e intensidades, para abordar la cuestión de una “concepción general de la enseñanza del derecho” –para usar la expresión de Martin BÖHMER³⁸– en la actual era del Estado constitucional democrático de Derecho. Las cuestiones van desde las relacionadas propiamente con las universidades como instituciones, sus contextos –ventajas o dificultades– políticos, sociales, económicos, el diseño y planificación curricular de la carrera, las condiciones generales y las particulares del alumnado –niveles cognitivos y habilidades previas–, el tipo de sociedad donde se realizan esos estudios, etcétera.

³⁶ Este trabajo se desarrolla dentro del proyecto de investigación “Una teoría postpositivista del Derecho” (DER2017-86643-P) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), Unión Europea. Me he beneficiado de conversaciones sobre varios de los temas aquí tratados, con Victoria Roca, Soledad Ruiz de la Cuesta, Josep Aguiló, Manuel Atienza, Daniel González Lagier, Lucas Misseri y Juan Jesús Garza Onofre, a quienes agradezco. Los posibles equívocos que aquí subsistan responden únicamente a mis obstinaciones.

³⁷ Doctorando en Derecho e investigador predoctoral del departamento de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional Privado de la Universidad de Alicante. Profesor invitado en la Maestría de Derecho Constitucional y en la Maestría de Derecho Notarial y Registral de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. E-mail: danny.cevallos@ua.es.

³⁸ Martin BÖHMER, “Introducción”, en *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Martin BÖHMER (compilador), Gedisa, Universidad de Palermo, *Yale Law School*, Barcelona, 1999, p. 14.

Somos proclives a dejarnos llevar por modas intelectuales y ser arrastrados sin oponer mayor resistencia por la mercantilización que ha sufrido la educación superior. No es de sorprender que tengamos tendencia a “comprar” e incorporar alegremente, sin una sincera y profunda reflexión sobre su necesidad y adecuación, figuras, corrientes e instituciones muchas veces sin sustrato, que no son más que humo y sofismo en atractivos envases retóricamente presentados pero de contenido teóricamente vacíos. Creo que en los planes de estudio de muchos de nuestros países –iberoamericanos– existe cierta dificultad en cuanto a poder captar qué Derecho, qué idea y fin como tal subyace ahí y cuáles son las materias o temas que, desde una cierta noción del Derecho, son las fundamentales y necesarias, y cuáles son inclusiones de temas para atraer “clientes”. Toda esta oferta teórica desorientada lo que hace en realidad es confundir y meter ruido teórico en los planes de estudio, lo que, a su vez, incrementa la opacidad respecto de la noción del Derecho que se quiere enseñar, y la que, por ende, los futuros profesionales del Derecho aplicarán.

Además, la mercantilización de la educación³⁹ y la masificación de la enseñanza⁴⁰ vista como producto transaccional de una concepción empresarial⁴¹, junto con desafortunadas decisiones políticas estatales en materia de educación pública⁴², son factores que, como bien dice Martha C. NUSSBAUM, impulsan una educación “para el lucro” por sobre una educación para la libertad, y fomentan la desaparición paulatina de las artes y las humanidades⁴³, que son las que mejor nos ayudan a desarrollar empatía por los demás, a poder captar al otro, en términos kantianos, no como un medio sino como un fin en sí mismos, lo cual, a su vez, se vuelve “una herramienta de gran alcance hacia el cambio de comportamiento”⁴⁴ de las personas y en una capacidad que “brinda un apoyo crucial tanto al pensamiento crítico como a la ciudadanía mundial”⁴⁵. Desarrollar este tipo de cualidades y sensibilidad como persona humana, como se

39 Reflejada incluso en la terminología usada. Ahora las materias se componen *de* y se pagan *por* “créditos”, hasta en el trato alumno-profesor casi asimilado ya al de cliente-proveedor de servicios.

40 Que no es lo mismo que la democratización del acceso a la educación universitaria. Aquí estoy pensando sobre todo en la explosión de las ofertas de estudios universitarios de grado y postgrado –como un negocio, en sentido estricto–, lo que ha fomentado la “titulitis” y donde la calidad podría estar en entredicho.

41 Que “...lejos de aproximarse a un modelo ideal de buen jurista, han generado una estructura educativa que favorece el conocimiento exprés y la distorsión de la figura del profesional jurídico”. Soledad RUIZ DE LA CUESTA FERNÁNDEZ, *El buen uso de la Universidad*. Ponencia presentada en la sesión “Desarrollo de competencias docentes”, en el marco del Congreso CEEAD 2016, 27 al 30 de abril, Monterrey, México, p. 14.

42 Otro tema que hay que discutirlo más y en serio es la cuestión de los sistemas de evaluación, acreditación y similares, de los profesores e investigadores. Por ejemplo, los criterios usados para ciencias “duras” –que son los generalizados y que han imperado–, no pueden ser aplicados mecánicamente y sin más a trabajos reflexivos sociales, de humanidades, de metodología distinta. El énfasis sobre lo cuantitativo parece aplicarse, a mi criterio, desmedidamente frente a lo cualitativo, pues lo que importa, parece ser, es la producción en masa de publicaciones, dónde se publica, etcétera, y no su contenido como tal –por más que se aparente lo contrario–. Todo ello lo que alienta es la (sobre)producción y (sobre)publicación masiva, en muchos casos, de trabajos sin sentido, para “innovar” y puntuar, pero que en realidad terminan confundiendo todo, además de fomentar y alimentar, en ocasiones, el negocio de las editoriales, revistas y de las bases de datos de pago. Pero bueno, eso es ya toda otra historia.

43 Martha C. NUSSBAUM, *Educación para el lucro, educación para la libertad*, en *Nómadas*, No. 44, abril 2016, p. 13.

44 *Ibidem*, p. 23.

45 *Ibidem*.

verá luego, aporta también a la consecución del ideal regulativo del Estado constitucional de Derecho⁴⁶.

Ahora, una vez dicho esto, y obviamente sin restar la importancia que todos los demás elementos ciertamente tienen, en este trabajo pretendo focalizarme únicamente en la esencia jurídica de la cuestión y referirme a las “partículas fundamentales” que estructuran el “átomo” del tema de la enseñanza del Derecho. En el análisis así delimitado se entremezclan e interactúan cuestionamientos como los de qué concepción del Derecho enseñamos, las formas y metodologías para enseñarlo, los resultados u objetivos que se esperan alcanzar con dicha enseñanza y, en consecuencia, qué tipo de juristas estamos preparando para nuestras sociedades. Dicho de modo sintético: el *qué* (Derecho), el *cómo* (la metodología) y el *para qué* (qué fines) se lo enseña⁴⁷ serán las cuestiones que tendré presente aquí para reflexionar sobre la enseñanza jurídica.

II

Hace ya varias décadas, Francisco J. LAPORTA sostenía que las orientaciones en materia de enseñanza del Derecho derivaban principalmente de dos posiciones muy generalizadas en las facultades de Derecho: “La primera, de índole teórica, es la aceptación, tácita pero muy generalizada, de una cierta concepción [iuspositivista] del derecho y de una cierta concepción sobre el proceder cognoscitivo del jurista teórico; la segunda, de índole más estrictamente pedagógico, es la también tácita pero igualmente generalizada aceptación de un esquema didáctico pasivo y memorista”⁴⁸. Creo que lo diagnosticado por LAPORTA continúa vigente y, por ende, su descripción me es pertinente como punto de partida para aproximarme desde ella a los cuestionamientos a la enseñanza del Derecho en las primeras décadas de este siglo en nuestras universidades iberoamericanas –que son las que tengo en mente en este trabajo–⁴⁹.

46 Comenta Manuel ATIENZA que “Kronman también dice algo parecido; en su opinión, la sabiduría práctica del jurista, su capacidad deliberativa, requiere que los juristas sepan también –además de Derecho en sentido estricto– literatura, historia o retórica. Recuerdo haber leído una carta del juez Frankfurter a un adolescente que tenía el propósito de ingresar en la Escuela de Derecho de Harvard y le pedía consejo sobre qué libros jurídicos leer como preparación. El juez le aconsejaba que escuchara música y leyera literatura. El Derecho ya lo aprendería cuando llegara a la universidad”. *Curso de Argumentación Jurídica*, Trotta, Madrid, 2013, p. 818. En dicha carta –a la que hacía referencia ATIENZA– el juez Felix FRANKFURTER, entre otras recomendaciones, decía: “MY DEAR PAUL: No one can be a truly competent lawyer unless he is a cultivated man. (...) The best way to prepare for the law is to come to the study of the law as a well-read person. (...) No less important for a lawyer is the cultivation of the imaginative faculties by reading poetry, seeing great paintings, in the original or in easily available reproductions, and listening to great music (...)”. “Advice to a Young Man Interested in Going into Law (1954)”, en *Of Law and Men. Papers and Addresses of Felix Frankfurter, 1939-1956*. Archon Books, Hamden, Connecticut, 1ra. reimpresión, 1965, p. 103.

47 Rodolfo VÁZQUEZ, “Derecho y educación”, en *Entre la libertad y la igualdad. Introducción a la filosofía del Derecho*, Trotta, Madrid, 2006, p. 244.

48 Francisco J. LAPORTA, *Notas sobre el estudio y la enseñanza del derecho*, en Sistema, No. 22, Revista de ciencias sociales, enero 1978, p. 107.

49 No pretendo hacer falsas generalizaciones, simplemente creo que todo lo que se diga de aquí en adelante sobre educación y enseñanza del Derecho, es posible de ser predicado de los países cuyo *Derecho* responde a la herencia europea-continental de tradición germánico-romana. No obstante, está claro que en diversos contextos y circunstancias, cabrán y serán necesarias matizaciones y excepciones.

En efecto, las orientaciones y posiciones de una concepción iuspositivista y de un aprendizaje pasivo y memorista del Derecho siguen estando presentes y juegan un rol considerable –consciente o no– en la formación jurídica. No obstante, es cierto que actualmente lo hacen en grados –niveles– e intensidades relativas y/o menores, al menos en apariencia. Y digo en apariencia porque la reducción de esas posiciones respondería a las matizaciones y ajustes (actualizaciones) de índole teóricos, prácticos, pedagógicos – v.g. tecnológicos– y políticos que se vendrían aplicando en general en nuestras universidades, pero que creo que, en el caso específico de la enseñanza del Derecho, no han acertado en lo medular, en lo sustantivo, y que, al contrario, lo que van logrando es opacar y entorpecer más la enseñanza del Derecho sin realmente reducir ese sustrato fuertemente formalista.

En adelante, procuraré describir algunos de esos elementos que se entremezclan e interactúan como parte de la complejidad y las tensiones que el fenómeno jurídico en los estados actuales implica, mientras intento abordar aquellas tres cuestiones antes sugeridas. En ese proceso argumentativo espero llamar la atención y explicitar las razones que entiendo como necesarias –aunque seguramente no del todo suficientes– para defender una específica posición frente a qué concepción del Derecho enseñar como base teórica sobre la cual, a su vez, pivotarán las ideas de método y fin y los cambios primordiales –sustanciales– que deben operar realmente –y no en apariencia– para una adecuada y actual enseñanza del Derecho.

III

Qué concepción del Derecho enseñar es algo complejo de abordar pero, sin duda alguna, es una discusión impostergable y necesaria. Esto a su vez nos lleva de vuelta a repensar asuntos como qué es Derecho, cuáles son sus fuentes y cuál es la mejor –aunque no la única– posición teórica para dar cuenta del fenómeno jurídico en los estados constitucionales⁵⁰. Lo cierto es que esos cuestionamientos continúan siendo el centro de constantes disputas teóricas; de hecho, muchos desacuerdos genuinos entre relevantes figuras académicas en el fondo han girado –y siguen girando– sobre la teoría del Derecho que consideran como la apropiada para entender, explicar y enseñar el fenómeno jurídico, y, en ocasiones, sobre cómo actuar en el mundo a raíz de eso.

No me interesa aquí –y tampoco es el lugar para– hacer un repaso de tipo histórico-descriptivo de las corrientes de pensamiento jurídico, ni para detenerme a profundidad en las razones sustantivas detrás de cada posición teórica; mi propósito es mucho más modesto. Lo que sí me interesa es entrar en un ejercicio dialéctico con algunas concepciones del Derecho, que entiendo como las más interesantes y difundidas, que me permita evidenciar *cómo de una concepción del Derecho determinada se desprende un tipo de enseñanza jurídica específica*⁵¹, lo que, consecuentemente, termina

50 Cuyas características, con mayor o menor robustez, compartimos los países iberoamericanos.

51 Rodolfo VÁZQUEZ, *op. cit.*, p. 246.

condicionando y, a veces de forma absoluta, determinando también el tipo de facultad, de profesor, de alumno, de profesional jurídico, e incluso la percepción ciudadana en general respecto del Derecho y su función.

IV

Llegados a este punto resulta imperativo contextualizar la discusión y delimitar el escenario dentro del cual ésta se produce. Pues bien, no hay que olvidar que las reflexiones, comentarios y argumentos que aquí se esgrimen se mueven siempre dentro de la noción del Estado constitucional democrático, y, en tal sentido, como condición previa exige dar por aceptada la existencia de dos hechos que, creo, son innegables e irrefutables: la *evolución del constitucionalismo contemporáneo* y el *fenómeno de la constitucionalización de los ordenamientos jurídicos*. No obstante, en esa línea de ideas hay que tener claro que, efectivamente, “una cosa es reconocer el «hecho histórico» del paso del «imperio de la ley» a la «constitucionalización de los órdenes jurídicos», y otra muy distinta es la valoración que se haga de este proceso de cambio”⁵².

Ahora bien, para los fines expositivos de este trabajo, aunque sé que cada una de las siguientes “etiquetas” quiera decir más, estipularé aquí que los desacuerdos teóricos más interesantes respecto de “qué” Derecho –“en” y “para” el constitucionalismo– se reflejan en las disputas entre quienes sostienen las siguientes posturas:

a) Una posición crítica hacia el constitucionalismo jurídico (entendido éste como la teoría/filosofía del Derecho del Estado constitucional) y descartan la necesidad de un nuevo marco de teoría jurídica para el Estado contemporáneo, defendiendo la necesidad de continuar dentro de un positivismo jurídico “duro”. En general, se entiende aquí que ver y aplicar el Derecho de forma distinta a la noción de “ley”, es decir, tratando de desbordar la normativa jurídica dada y expresa, es poner en riesgo el logro civilizatorio del Estado de Derecho y de características tales como la generalidad de las normas jurídicas, de la seguridad y la certeza del Derecho, o del “gobierno de las leyes” como contraposición al “gobierno de los hombres” –que en el constitucionalismo lo ven reflejado en las élites intelectuales y judiciales⁵³–. Ahora, también existen posturas que defienden una versión teórica que daría mejor forma y cabida a un positivismo jurídico *perfeccionado* como modelo teórico plenamente satisfactorio para el Estado constitucional y los derechos fundamentales, –v.g., el constitucionalismo *garantista* en la propuesta de Luigi FERRAJOLI–, marcando distancia con la posición “paleopositivista”; pero, asimismo, manteniendo la conveniencia de considerar *sólo* elementos como la positividad de las normas jurídicas, su forma de reglas y la subsunción, evitando o descartando los principios y la ponderación. Agrupo entonces aquí a las posiciones que por sus características, por su “aire de familia”, se vinculan al positivismo jurídico,

⁵² Josep AGUILÓ, *Positivism y Postpositivism. Dos paradigmas jurídicos en pocas palabras*, en Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho, No. 30, 2007, p. 667.

⁵³ Josep AGUILÓ, *op. cit.*, pp. 667, 668.

en especial con los rasgos más legalistas, formalistas, normativistas y convencidas de la tesis de la separación conceptual estricta entre el Derecho y la moral.

b) Una posición que plantea que ciertamente la constitucionalización de los ordenamientos exige repensar las anteriores estructuras jurídicas, siendo necesario construir nuevas posiciones teóricas que efectivamente den cuenta y abarquen la variedad y complejidad de todo el actual fenómeno jurídico, de sus reglas pero también de sus principios, y permitan entender –actualizar– al Estado de Derecho como un Estado constitucional democrático, centrado en la noción de derechos y en la importancia de la argumentación como forma de control racional del poder. Esto, vale señalarlo claramente, no es una obra acabada sino un ideal regulativo en construcción. Incluyo entonces aquí a las posiciones con características o elementos no-positivistas, postpositivistas, “neoconstitucionalistas”⁵⁴, que suelen poner el acento, con diversos grados y condiciones de exigencia fácticas y jurídicas –y esta distinción es importante tenerla en cuenta–, en la realización de los derechos como fin –y a veces, por sobre las formas y las instituciones–, y entienden el Derecho como una práctica social argumentativa, deliberativa y democrática, orientada por los fines y valores propios del constitucionalismo, que son –o pueden ser, en sentido amplio– tanto políticos como morales, con enfoque y pretensiones de universalidad; y,

c) Una posición *crítico-realista* y sociologista que, aunque puede vincularse inicialmente con posiciones iuspositivistas por su cercanía a las tesis de las fuentes sociales del Derecho y la tesis de la separación entre Derecho y moral, creo que resultará más claro mencionarlas por separado. Si bien aquí también se trata de un conjunto de posiciones de muy diverso origen, es posible sostener que comparten la idea base de, a partir de observar y analizar cómo opera el mundo real y no “el de los libros” –sus dinámicas, instituciones, qué hacen de verdad los jueces, abogados, legisladores, etcétera–, criticar (denunciar) la falta de efectividad del Derecho como verdadero instrumento de cambio social. En esta posición, el interés no está en la cuestión formal-estructural de los sistemas, en el análisis lingüístico de las normas o en las relaciones lógicas y el análisis “interno” y autónomo del Derecho, sino, más bien, le interesa el punto de vista sociológico, la dimensión del análisis “externo” del Derecho y su eficacia social para, con base en ello, realizar críticas y denuncias con intenciones de corrección política respecto del papel fallido del Derecho y sus instituciones, tratando de incidir de manera radical en la docencia y con una agenda política en las aulas universitarias⁵⁵. Incluyo entonces aquí

54 Expresión a la que el prefijo “neo” le sobra y crea confusión. Incluso creo que si se usa esta expresión para referirse a una teoría del Derecho –como se ha pretendido especialmente en América Latina, pero de la que realmente no se sabe qué es– debería ser descartada. No obstante, hago invocación del término aquí para contextualizar mejor la discusión, dado lo difundido de dicha denominación que, en mi opinión, respondería más bien a las ideas de corrientes iusnaturalistas o iusmoralistas. Cfr. Danny José CEVALLOS, “El Estado constitucional de Derecho en América Latina y la Ley Fundamental de Bonn. Observaciones desde la teoría del Derecho”, en *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano 2019*, Fundación Konrad Adenauer, en imprenta, notas al pie 68-70. Cfr. también, *in extenso*, Manuel ATIENZA, “Ni positivismo jurídico ni neoconstitucionalismo: una defensa del constitucionalismo postpositivista”, en *Filosofía del Derecho y transformación social*, Trotta, Madrid, 2017, p. 117 ss.

55 Cfr. *in extenso*, Duncan KENNEDY, *Politizar el aula*, en Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho, No. 10, 2007, pp. 85-94.

a enfoques como el del marxismo jurídico, de la escuela del Derecho libre, del realismo escandinavo, de la *Critical Legal Studies* o escuela de “Estudios Críticos del Derecho”⁵⁶, del constitucionalismo popular y el del “nuevo constitucionalismo latinoamericano”⁵⁷, que en las últimas décadas han tenido cierta presencia y difusión en América Latina –muy en general lo digo—. Estas son posiciones a las que no les interesa la filosofía/teoría del Derecho *stricto sensu*⁵⁸, sino la dimensión de filosofía/teoría política y social del constitucionalismo, y en las que subyacen, aunque con matizaciones necesarias, enfoques comunitaristas⁵⁹ y no propiamente con pretensiones de universalidad.

Por último, vale dejar constancia aquí también que si bien una posición iusnaturalista tiene una relevancia más que justificada para estudiar y entender la historia del pensamiento jurídico, creo que, dado el reducido interés que genera esa posición dentro del debate teórico-jurídico central por las concepciones que compiten actualmente, la influencia de dicha noción, dentro de los estudios y la enseñanza del Derecho de hoy, no suele ir más allá de ese escenario, es decir, de su necesario repaso dentro de la historia del pensamiento jurídico. Es por esto que en el análisis de este trabajo esta posición teórica no es gravitante.

V

Con las estipulaciones anteriores, que intentan exponer las diversas concepciones, posiciones o perspectivas del Derecho que coexisten y compiten dentro del señalado Estado constitucional, es posible ahora sí comenzar a discutir sobre la enseñanza, métodos y fines de la formación jurídica⁶⁰. Retornamos entonces a las cuestiones inicialmente planteadas, entendidas dentro del ideal regulativo del Estado constitucional democrático.

En nuestros países a la enseñanza del Derecho tradicionalmente la ha perfilado una concepción *positivista ortodoxa, formalista*, que responde al modelo del Estado legalista, y en la que se ha venido explicando y transmitiendo al Derecho como un conjunto de

56 Sobre esta escuela en particular, Rodolfo VÁZQUEZ comenta que: “Pese a la variedad de propuestas y de orígenes teóricos diversos, la cohesión de este movimiento opera no tanto en el plano «intelectual-sustantivo» sino en el plano «político» y «sociocultural» (...). Obviando las diferencias históricas y geográficas se podría decir lo mismo de nuestros teóricos del Derecho latinoamericanos”. Especifica además que “En lo político, como afirma Juan Antonio Pérez Lledó, en un sentido o bien muy general de valores y actitudes de ‘izquierdas’ compartidos o bien muy concreto de ‘activismo’ en disputas políticas cotidianas. Y ‘sociocultural’ porque CLS es una red de relaciones entre académicos que generacionalmente (...) comparten la herencia de los movimientos sociales de los sesenta...”. *Op. cit.*, p. 248.

57 Que se interesa por la cuestión –la dimensión político-social– del origen de las constituciones y de sus contenidos.

58 Y en tal sentido son *parasitarias* de otras teorías jurídicas.

59 De una esencia y una identidad específica, puntualmente determinada.

60 Comenta Manuel ATIENZA: “El problema fundamental de la enseñanza del Derecho no estriba en que se trate de una enseñanza demasiado teórica, sino más bien en que no existe una auténtica teoría, una teoría práctica y crítica. Una teoría que rehúye la práctica o que acepta simplemente lo establecido, no pasa de ser falsa teoría, pensamiento abstracto, ideología”. ¿Es posible una enseñanza científica del Derecho?, en *El Basilisco*, No. 5, noviembre-diciembre, 1978, p. 18.

normas jurídicas con forma primordialmente de reglas, producto de actos de poder, coercitivas, de aplicación generalmente mecánica con base en una estructura lógico-substantiva –deudora del método científico–, y donde lo que ha primado, como actitud, es la tarea de velar y resguardar las formas y lo institucional, y en ese sentido, –al menos tendencialmente– “aséptico” a cuestiones valorativas, y por tanto, como cosa distinta e indiscutiblemente separable –como discurso y como práctica– de lo moral y lo político.

Situados desde esa posición, en los planes de estudio se ha visto a las materias como bloques estructuralmente separados, donde ciertas áreas del Derecho ejercen gran influencia y acaparan una centralidad indiscutible durante el proceso de formación –v.g. Derecho civil y su fragmentación por libros, Derecho penal, procesal, administrativo, (dogmática) constitucional, etcétera– pero que apenas dialogan entre ellas, relegando a lugares marginales y con un espacio curricular insipiente a otras materias que también hacen parte del Derecho pero que al estudio del Derecho desde esta óptica no le interesa profundizar –v.g. deontología profesional, sociología jurídica, filosofía jurídica (como algo más allá de las relaciones lógico-formales de las normas y los sistemas normativos)– .

Si se entiende entonces por Derecho “válido” primordialmente al Derecho “legislado” –el *positum*, el puesto o dado– y reducido, como fuente, al normativismo constante en los códigos, reglamentos, precedentes judiciales y demás, y a la sistematización y explicación –sin compromiso interno– hecha por la dogmática, se tiene como consecuencia, en cuanto a la metodología de enseñanza y de aprendizaje, que los profesores se limitan sólo a transmitir conocimiento específicos y dados, a través, generalmente, de las llamadas “clases magistrales”, donde intervienen como cajas de resonancia de contenidos estáticos y de repetición de ideas, de conceptos e instituciones jurídicas ya dadas. Al docente no le interesa entrar a cuestionar lo que imparte o lo evita por innecesario, pues entiende que ello es tarea del legislador y de decisiones políticas. Las críticas, debates y desacuerdos se darán, si acaso, sobre los aspectos semánticos y lingüísticos de los textos jurídicos, más no respecto de su dimensión sustantiva. Además, desde esta perspectiva, la imagen del profesor del Derecho como “profesión” no suele ser tan alentadora, pues “si esta repetición es la que se exige en la enseñanza del Derecho, entonces parece claro que no se necesita de docentes profesionales”⁶¹, y, en tal sentido, “la tarea universitaria se parece más bien a un *hobby* que a una actividad que demanda una intensa dedicación. Para ellos [los profesores], la enseñanza del derecho es una tarea subordinada a la principal que es, en general, la de trabajar como abogado o juez”⁶².

En cuanto a los alumnos, estos resultan en receptores pasivos de esa actividad transmisora descriptiva del docente y son evaluados como repetidores de esos contenidos dogmáticos sin mayores capacidades críticas ni investigativas, aprendiendo a ver al

61 Rodolfo VÁZQUEZ, *op. cit.*, p. 247.

62 Martin BÖHMER, *op. cit.*, p. 16. Es necesario precisar que esto se da, además, casi siempre dentro de los contextos institucionales donde no es posible desarrollar, como tal, una carrera académica; bien porque no existe la estructura institucional necesaria, o bien porque aunque existiendo aquello, es remunerativamente poco valorada. En tal sentido, esto ciertamente no se lo puede generalizar sin más.

Derecho desde una concepción jurídica autosuficiente, como un discurso cerrado en sí mismo en el sentido de creer no necesario ver a otros aspectos y dimensiones fuera de la perspectiva formalista y normativista para poder captar y aplicar el Derecho.

Consecuentemente, como resultado de ese contenido y de esa metodología de aprendizaje, los alumnos de Derecho devienen luego en profesionales jurídicos que, asimismo, entienden y aplican el Derecho desde sus rasgos formalistas e institucionales, únicamente. Así, por caso, los jueces formados bajo esta concepción entenderán que su labor se limita a la aplicación mecánica y deductiva de las reglas jurídicas, y serán esquivos y reacios a realizar interpretaciones que desborden esas formas normativas pues ven en ello una extralimitación de sus funciones. Algo similar sucederá con los abogados y el ejercicio de la profesión –salvando, claro está, las diferencias de contexto y función–; estos utilizarán los materiales jurídicos deslizándose entre los textos, codificaciones y precedentes en búsqueda de cuestiones adjetivas y lingüístico-interpretativas que abonen a su posición, sin plantearse la posibilidad de argumentaciones valorativas, e incluso descalificando a las que sí lo hagan como argumentaciones no jurídicas.

En este tipo de formación jurídica, por lo general la educación universitaria no va regida o condicionada –al menos no centralmente– por determinados valores que se vinculen como parte constitutiva y sustantiva de la profesión. Se entiende que las cuestiones de formación como persona, esto es, como individuo moral autónomo situado dentro de una sociedad determinada, corresponde a una esfera privada. En otras palabras, en la facultad se aprende Derecho “puro”, no los principios que puedan orientar al alumno a ser una buena persona o a razonar moralmente de determinada manera, pues el Derecho desde esta perspectiva nada tiene que decir –ni pretende hacerlo– sobre esa dimensión de fuero interno del alumno. Así, el profesional del Derecho será formado y saldrá al mercado laboral como un técnico instrumentalista, probablemente entendiendo el ejercicio de su profesión –sólo– como un mecanismo de lucro individual y con una posición avalorativa respecto del Derecho y sus fines sociales.

En fin, para decirlo en palabras de Rodolfo VÁZQUEZ: “En buena medida esta herencia «continental» ha definido y caracterizado a gran parte de nuestras facultades de Derecho latinoamericanas y no creo exagerar si digo que constituye, para bien o para mal, nuestro paradigma más relevante”⁶³.

Ahora bien, he hablado antes de la existencia de varios hechos actuales innegables, a saber: la evolución del constitucionalismo contemporáneo, el fenómeno de la constitucionalización de los ordenamientos jurídicos, y la discusión de si el arribo del constitucionalismo demanda o no una nueva (otra) teorización del Derecho. Si esto es así, si estos hechos efectivamente están presentes, es entonces comprensible que la forma tradicional del Derecho y su también tradicional enseñanza se vean remecidas o incluso superadas por las dinámicas y los elementos introducidos en los ordenamientos jurídicos del Estado constitucional de Derecho. Nuevamente, si esto es así, entonces

⁶³ Rodolfo VÁZQUEZ, *op. cit.*, p. 247.

habría elementos suficientes para tirar con fuerza hacia la idea de revisar, y de haber buenas razones, reemplazar, la teoría jurídica anterior, y con ello a la enseñanza de ese Derecho, lo que obliga a dialogar entre sí a todos estos nuevos y viejos componentes.

Situados ahora desde la perspectiva teórica del constitucionalismo jurídico, creo que lo dicho hasta aquí se entenderá mucho mejor si es mostrado en clave dual, comparativa, esto es, entre los elementos y caracteres presentes en el fenómeno jurídico en el Estado legalista, que ha sido lo descrito en el modelo de enseñanza antes abordado, y los del Estado constitucionalista. Una vez hecha esta contraposición se verá de manera clara cómo fluyen *evolutiva y complementariamente* los elementos del primero hacia el segundo, y las implicaciones que esto conlleva para el contenido del Derecho del Estado constitucional y su enseñanza. Me valdré aquí de un didáctico trabajo realizado por Josep AGUILÓ⁶⁴, y expondré en un cuadro los esquemas conceptuales confrontados que, a decir de dicho autor, se generan a partir de los modelos de Estado antes señalados:

“DEL «IMPERIO DE LA LEY» AL «ESTADO CONSTITUCIONAL». DEL PARADIGMA POSITIVISTA (LEGALISTA) AL PARADIGMA POSTPOSITIVISTA (CONSTITUCIONALISTA)”⁶⁵

1. “Del modelo de las reglas al modelo de los principios y las reglas”
2. “Del modelo de las relaciones lógicas entre normas al modelo de las relaciones lógicas y las relaciones de justificación”
3. “De la correlatividad entre derechos y deberes a la prioridad justificativa de los derechos”
4. “Del modelo de la subsunción al modelo de la subsunción y la ponderación”
5. “Del modelo de la oposición fuerte entre «crear» y «aplicar» normas al modelo de la continuidad práctica de las diferentes operaciones normativas

64 Cfr., *in extenso*, Josep AGUILÓ, *op. cit.*

65 Con esto no se intenta afirmar ni insinuar que ya no “impere” la ley como tal y que el positivismo esté descartado u olvidado. El término “imperio de la ley” sin duda no es unívoco. La idea aquí, para fines didácticos, es registrar el paso *desde* la concepción del imperio de la ley entendido como la “concepción-libro de reglas”, *frente y hacia* el constitucionalismo entendido como la “concepción-derechos”, siendo que la segunda no excluye la primera. Fue Ronald DWORKIN quien propuso esta distinción entre dos concepciones del imperio de la ley —del *Rule of Law*—: “concepción-libro de reglas” y “concepción-derechos”. Francisco LAPORTA ha explicado que a esta segunda concepción se inclinaba DWORKIN, mientras que él (LAPORTA) se inclina más por la primera, que, dice, incluso ha sentido la tentación de traducir como “código” en lugar de “libro de reglas”, pero enfatizando que dichas concepciones no son incompatibles entre sí, pues “...las exigencias implícitas en el ideal del imperio de la ley son una condición *necesaria* para la persecución de todo ideal de justicia, incluyendo ese ideal de justicia que se refleja en los catálogos constitucionales y las declaraciones de derechos fundamentales. Es decir, que aquí, a diferencia quizá que en el pensamiento de Dworkin, no se concibe justicia sustantiva ni material alguna sin la previa justicia formal que emana del imperio de la ley entendido como imperio de reglas jurídicas”. El imperio de la ley. *Una visión actual*, Trotta, Madrid, 2007, pp. 83, 84.

NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL ESTADO CONSTITUCIONAL

6. “De los juicios formales de validez de las normas a la distinción entre validez formal y validez material de las normas”
7. “De la distinción «casos regulados/casos no regulados» a la distinción «casos fáciles/casos difíciles»”
8. “De la separación tajante entre lenguaje del Derecho y el lenguaje sobre el Derecho a un discurso reconstructivo del Derecho mismo”
9. “De la distinción tajante entre estática y dinámica jurídicas a la concepción de Derecho como práctica”
10. “De «enseñar Derecho es transmitir normas (contenido)» a «enseñar Derecho es desarrollar ciertas habilidades»”.⁶⁶

La contraposición hecha permite observar claramente el flujo de los elementos de una posición jurídica sólo legalista, dentro de la cual mayoritariamente nos hemos estado formando, hacia una posición jurídica constitucionalista.

Ciertamente la posición jurídica constitucionalista requiere aún penetrar e incidir mucho más en los modelos de enseñanza y aprendizaje del Derecho. Estos modelos deberán tener claro que el flujo antes visto no pretende el abandono del modelo o esquema anterior, sino sólo de ciertos elementos o atributos, sobre todo formalistas y exegéticos, en la medida en que las dinámicas y la práctica argumentativa lo vayan demandando. Lo explicaré mejor: ya se ha visto que de la identificación y aplicación, total o parcial, de los fenómenos incorporados por el constitucionalismo derivan cuestiones relevantes para el quehacer jurídico actual y su formación, y que estos elementos incorporados no necesariamente destierran a los elementos que previamente hacían parte constitutiva del Derecho. La implementación del constitucionalismo como teoría del Derecho y como ideal regulativo *no quiere decir el olvido y el desechar siempre y sin más la concepción previa*, sino que la utilización o no de ciertos elementos dependerá de criterios de evaluación y de adecuación como herramientas pertinentes, necesarias y suficientes o no para dar respuesta a una situación jurídica dada, y visto los fines que el modelo constitucional impone.

Desde esta posición, hay que concluir que la concepción del Derecho que vale cultivar *en y para* el Estado constitucional democrático, es aquella que no ve al Derecho sólo como un conjunto de normas jurídicas con forma reglas sino que, junto con éstas, reconozca los principios y se constituya en un modelo de reglas y principios⁶⁷, valiéndose

⁶⁶ Cfr., Josep AGUILÓ, *op. cit.*, pp. 669-675.

⁶⁷ Según Marisa IGLESIAS, “HART decía que en sociedades complejas el Derecho no puede ser otra cosa que una unión de reglas primarias y secundarias. Mi sospecha es que en sociedades constitucionalizadas y globalizadas el Derecho no puede ni debe ser otra cosa que una unión de reglas y principios”. **¿Concepción-libro de reglas o concepción-orquesta de normas?**, en Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho, edición especial, 2007, p. 138.

tanto de la subsunción como de la ponderación como métodos plenamente operativos dependiendo del tipo de caso; que si bien su aplicación debe responder también a un esquema lógico como corrección formal interna del razonamiento, está abierto también a las dimensiones materiales y pragmáticas de la argumentación jurídica, pues ve al Derecho como una continua práctica social donde se dan razones y relaciones de justificación y de prioridad sustantiva, lo cual no quiere decir que los elementos de autoridad, previsibilidad y límites que impone el Derecho como fenómeno autoritativo puedan y deban ser descuidados u olvidados, pues también deben estar presentes en el razonamiento práctico jurídico precisamente para demarcar el límite racional de dicho razonamiento –la dimensión institucional también es valiosa y necesaria–. En consecuencia, el rol y trascendencia de todo ello deberá ser tenido en cuenta y sopesado a la hora de decidir jurídicamente.

En cuanto a su estudio, entendiendo al Derecho ya no como un campo de conocimiento cerrado en sí mismo, completo y coherente, sino como una actividad y una práctica argumentativa orientada por valores y fines que dialoga con otros saberes y conocimientos para encontrar soluciones, en los diseños curriculares contemporáneos se debe procurar recuperar y/o enfatizar mucho más en materias como la teoría/filosofía del Derecho⁶⁸, abordada desde una dimensión axiológica-prescriptiva y no sólo desde una dimensión estructural-descriptiva. Así, sigue siendo imperiosa la necesidad de prestar más relevancia en los diseños de estudios, en general, a contenidos más humanistas⁶⁹ y a materias como la sociología jurídica y la deontología jurídica, consideradas ahora desde el rol del constitucionalismo.

Por su parte, este tipo de Derecho exige de los profesores pasar de la mera actividad de transmitir sólo contenidos, a transmitir contenidos y enseñar a desarrollar habilidades metodológicas orientadas a solucionar problemas prácticos. Dicho de otra manera: exige a los docentes enseñar a criticar dando razones, a pensar, a cuestionar las teorías que evaden la práctica o las que sólo sean reaccionarias y critican –“deconstruyen”– sin aportar soluciones, y también a dotar de herramientas técnicas y de criterios sustantivos que permita hacer a la teoría del Derecho del Estado constitucional una teoría con alcance e incidencia realmente práctica y efectiva. Aquí, el enseñar, inculcar

68 Afirma NUSSBAUM que “Comúnmente, los argumentos legales hacen uso de conceptos a cuya comprensión los filósofos profesionales han dedicado grandes esfuerzos”. *El uso y abuso de la filosofía en la enseñanza del Derecho*, en Academia, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 14, 2009, p. 36. Cabe aclarar que este tipo de materias tienen larga tradición en la enseñanza del Derecho en los países del *civil law*, no así, como materia propiamente dicha, en los países del *common law*. En ese sentido, en nuestros países –iberoamericanos– se trataría más bien de recuperar el peso o énfasis en el contenido de este tipo de materias que habían quedado prácticamente relegadas, y actualizarlas –si cabe la expresión– con relación al constitucionalismo jurídico.

69 “Un jurista de entonces, en un tono de suave ironía, reivindicó los ‘saberes inútiles’ (la historia, las filologías, la crítica literaria, la filosofía, la musicología...) que (...), como ahora estamos empezando a ver, pueden convertirse en los más útiles de los saberes, una vez que la inteligencia artificial y la robótica están aumentando el tiempo que podemos dedicar a tareas no productivas económicamente hablando (...) ¿Quizás incluso haya que decir que los juristas, con cierta frecuencia, muestran tener más capacidad que los científicos para entender aspectos relevantes del mundo social, que es, al fin y al cabo, en el que todos estamos instalados, la ciencia incluida?”. Manuel ATIENZA, *Una apología del Derecho*, Revista El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho, No. 78, noviembre 2018, p. 25.

y practicar capacidades discursivas y argumentativas con los alumnos es esencial⁷⁰: las técnicas y métodos de enseñanza deben dirigirse en ese sentido, fomentando el razonamiento y la argumentación jurídica, y donde se aproximen al método jurídico ya no como el proceso para únicamente “descubrir” las soluciones en el ordenamiento jurídico, sino como el método que las justifique, esto es, desde una posición de teoría contemporánea de la argumentación donde el problema no es ya *sólo* el de cómo hallar la solución, sino *también* el de cómo justificarla⁷¹.

Los profesionales jurídicos formados desde esta dimensión sustancial y metodológica, devendrán luego en jueces⁷² y abogados que, asimismo, no aplicarán un Derecho mecanicista entrampado en las formas, sino como un fenómeno donde coexisten principios y reglas, y por tanto ponderaciones y subsunciones, según los elementos que correspondan para cada caso, dentro de una práctica argumentativa orientada por fines y valores. Y es que, a su vez, debido a su formación, los profesionales jurídicos se sentirán comprometidos y encauzados con esos fines y valores relacionados con los derechos dentro de la dinámica social y jurídica de la que hagan parte. Los juristas, abogados, jueces y demás operadores jurídicos así formados, se verán a sí mismos –si se lo toman en serio– orientados a maximizar el ideal regulativo que el modelo del Estado constitucional de Derecho implica, pero –y esto es importante– dentro del límite de las posibilidades jurídicas y fácticas de sus actividades.

En definitiva, lo que se perseguiría aquí es, como ya lo ha dicho Juan Antonio PÉREZ LLEDÓ, “...la *fusión*, en el seno de la enseñanza del Derecho positivo, de ese nivel intermedio hoy preponderante (el de enseñanza de conocimientos normativos y dogmático-jurídicos, con *finalidad* cognoscitiva) con otros dos niveles hoy devaluados: ‘por debajo’, el de la *capacitación* metodológica en habilidades y técnicas argumentativas, con finalidad *práctica*; y, ‘por arriba’, el de *educación* con fines, valores y actitudes, es decir, en la dimensión político-moral del Derecho, con una finalidad *crítica y constructiva*”⁷³.

VI

El paso del Estado legalista al Estado constitucionalista, en el sentido que aquí se ha visto, ha implicado una evolución compleja que aún requiere que se siga teorizando. No obstante, más allá de los nombres o rótulos que coloquemos, existen hechos que generan y demuestran la necesidad de ir hacia una superación de posiciones sobre el Derecho que poco o nada tienen que decir o aportar al modelo de Estado constitucional;

70 Pues “argumentar es algo que no puede aprenderse simplemente estudiando una teoría (aunque eso constituya una condición necesaria o, cuando menos, muy conveniente), sino argumentando, esto es, llevando esos conocimientos a la práctica”. Manuel ATIENZA, *Curso de Argumentación Jurídica*, Trotta, Madrid, 2013, p. 15.

71 Josep AGUILÓ, “El método jurídico como argumentación jurídica”, en *La Constitución del Estado Constitucional*, Palestra-Temis, Lima-Bogotá, 2004, p. 163.

72 Cfr., *in extenso*, Ronald DWORKIN, ¿Deben nuestros jueces ser filósofos? ¿pueden ser filósofos?, en *Isonomía*, No. 32, abril 2010.

73 Juan Antonio PÉREZ LLEDÓ, *La enseñanza del Derecho. Dos modelos y una propuesta*, Palestra-Temis, Lima-Bogotá, 2004, p. 29.

ese modelo donde la ley, las formas jurídicas y actos jurídicos del poder y sus contenidos deben ser originados, justificados, orientados y aplicados para la realización de los derechos pero siempre dentro del marco de lo jurídicamente posible.

Una adecuada enseñanza del Derecho para el Estado constitucional democrático será entonces aquella que, educando desde una perspectiva lo suficientemente amplia, permita captar y dar cuenta de toda la gama de dualidades, de tensiones y de situaciones de carácter técnico-jurídicas, morales y políticas que conviven dentro del fenómeno jurídico contemporáneo. Esto permitirá a los alumnos, y luego ya como profesionales jurídicos, poder operar satisfactoriamente con todos los elementos que interaccionan y son relevantes en esa práctica social compleja que es el Derecho y de la que ellos mismos hacen parte; y para que, con su actividad, con su participación e intervención como actores jurídicos dentro de dichas prácticas, se implemente y consolide el ideal regulativo del Estado constitucional, esto es, el de los derechos.

Lo anterior no se logra con simples cambios formales. Así, una dificultad recurrente en este sentido es la repetida inclinación a *confundir el problema de la enseñanza del Derecho con el problema de los planes de estudio*⁷⁴, confusión que nace precisamente de la tendencia a posiciones que se focalizan sólo en las formas. La orientación de la enseñanza jurídica deberá ser contemplada no sólo como una cuestión de ordenar disciplinas en las mallas curriculares –poniendo o sacando tal o cual materia–, “sino como una cuestión atingente a la concepción que acerca del derecho inspira a quienes se desempeñan en las escuelas de derecho”⁷⁵. Así, una buena enseñanza del Derecho debería procurar transmitir conocimientos y herramientas que permitan: (i) reconocer las dimensiones valorativa-sustantiva e institucional-autoritativa –necesarias ambas– en el Derecho contemporáneo y desenvolverse satisfactoriamente entre ellas, (ii) abordar al fenómeno jurídico desde una concepción *argumentativa* como método jurídico con pretensiones deliberativas y democráticas con los límites que el propio Derecho le impone, y (iii) regirse *por* y orientar la práctica *para* la consecución de los valores y fines del Estado constitucional de Derecho como ideal regulativo.

En conclusión, en la formación jurídica universitaria es conveniente y necesaria la estimulación de la variedad de pensamiento, y, en este caso, del estudio y conocimiento de las diversas concepciones del Derecho. Ahora, ya en lo troncal de dicha formación y su finalidad, parece ser que una posición *postpositivista* es el enfoque teórico y práctico llamado a posicionarse como la respuesta más completa y convincente –al menos hasta ahora– para establecer el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de la enseñanza contemporánea del Derecho en el Estado constitucional.

74 Francisco J. LAPORTA, “A modo de introducción: la naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del derecho”, en *La enseñanza del derecho*, Francisco J. LAPORTA (coord.), Universidad Autónoma de Madrid, Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2003, pp. 14, 15.

75 Carlos PEÑA, *Globalización y enseñanza del derecho*, Fontamara, México, 2017, p. 51.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILÓ, Josep, “El método jurídico como argumentación jurídica”, en *La Constitución del Estado Constitucional*, Palestra-Temis, Lima-Bogotá, 2004.
- _____, *Positivismo y Postpositivismo. Dos paradigmas jurídicos en pocas palabras*, en Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho, No. 30, 2007.
- ATIENZA, Manuel, ¿Es posible una enseñanza científica del Derecho?, en El Basilisco, No. 5, noviembre-diciembre, 1978.
- _____, *Curso de Argumentación Jurídica*, Trotta, Madrid, 2013.
- _____, “Ni positivismo jurídico ni neoconstitucionalismo: una defensa del constitucionalismo postpositivista”, en *Filosofía del Derecho y transformación social*, Trotta, Madrid, 2017.
- _____, *Una apología del Derecho*, Revista El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho, No. 78, noviembre 2018.
- BÖHMER, Martin, “Introducción”, en *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Martin Böhmer (compilador), Gedisa, Universidad de Palermo, Yale Law School, Barcelona, 1999.
- CEVALLOS, Danny José, “El Estado constitucional de Derecho en América Latina y la Ley Fundamental de Bonn. Observaciones desde la teoría del Derecho”, en *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano 2019*, Fundación Konrad Adenauer, en imprenta.
- DWORKIN, Ronald, ¿Deben nuestros jueces ser filósofos? ¿pueden ser filósofos?, en Isonomía, No. 32, abril 2010.
- FRANKFURTER, Felix, “Advice to a Young Man Interested in Going into Law (1954)”, en *Of Law and Men. Papers and Addresses of Felix Frankfurter, 1939-1956*. Archon Books, Hamden, Connecticut, 1ra. reimpresión, 1965.
- IGLESIAS VILA, Marisa, ¿Concepción-libro de reglas o concepción-orquesta de normas?, en Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho, edición especial, 2007, p. 138.
- KENNEDY, Duncan, *Politizar el aula*, en Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho, No. 10, 2007.
- LAPORTA, Francisco J., “A modo de introducción: la naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del derecho”, en *La enseñanza del derecho*, Francisco J. LAPORTA (coord.), Universidad Autónoma de Madrid, Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2003.
- _____, *El imperio de la ley. Una visión actual*, Trotta, Madrid, 2007.
- _____, *Notas sobre el estudio y la enseñanza del derecho*, en Sistema, No. 22, Revista de ciencias sociales, enero 1978.
- NUSSBAUM, Martha C., *Educación para el lucro, educación para la libertad*, en Nómadas, No. 44, abril 2016.

_____, *El uso y abuso de la filosofía en la enseñanza del Derecho*, en *Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, No. 14, 2009.

PEÑA, Carlos, *Globalización y enseñanza del derecho*, Fontamara, México, 2017.

PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, *La enseñanza del Derecho. Dos modelos y una propuesta*, Palestra-Temis, Lima-Bogotá, 2004.

RUIZ DE LA CUESTA FERNÁNDEZ, Soledad, *El buen uso de la Universidad*. Ponencia presentada en la sesión “Desarrollo de competencias docentes”, en el marco del Congreso CEEAD 2016, 27 al 30 de abril, Monterrey, México.

VÁZQUEZ, Rodolfo, “Derecho y educación”, en *Entre la libertad y la igualdad. Introducción a la filosofía del Derecho*, Trotta, Madrid, 2006.

DERECHO CONSTITUCIONAL PARA EL SIGLO XXI

**Un aporte de la Maestría en Derecho Constitucional
de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil**

Director: Dr. Miguel Hernández Terán



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL



*Miguel Hernández Terán ▪ Danny José Cevallos C. ▪ Richard González Dávila
Jaime Orlando Santofimio Gamboa ▪ María Helena Carbonell ▪ Miriam M. Ivanega
Juan Carlos Benalcázar Guerrón ▪ Leonardo Massimino ▪ Jorge Benavides Ordóñez*

DERECHO CONSTITUCIONAL PARA EL SIGLO XXI

**UN APOORTE DE LA MAESTRÍA EN DERECHO CONSTITUCIONAL
DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

DIRECTOR: DR. MIGUEL HERNÁNDEZ TERÁN.

CIRCULACIÓN GRATUITA

2020

UCSG

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

DERECHO CONSTITUCIONAL PARA EL SIGLO XXI

Miguel Hernández Terán ▪ Danny José Cevallos C. ▪ Richard González Dávila ▪ Jaime Orlando Santofimio Gamboa ▪ María Helena Carbonell ▪ Miriam M. Ivanega ▪ Juan Carlos Benalcázar Guerrón ▪ Leonardo Massimino ▪ Jorge Benavides Ordóñez

Dr. Miguel Hernández Terán, Director de la Maestría en Derecho Constitucional,
correo electrónico: mhtjuridico@gmail.com

Primera edición:

ISBN: 978-9942-06-478-3

Derechos de autor: 058963: 10-sep-2020

Depósito legal: 006612: 10-sep-2020

Impreso en Ecuador, septiembre de 2020

Producción editorial: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

Diseño y revisión de texto: Departamento editorial de la Corporación de Estudios y Publicaciones

Diseño de portada: Área de Diseño de la Corporación de Estudios y Publicaciones

Logotipo de la serie: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

© Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

Av. Carlos Julio Arosemena Km 1 ½

Apartado postal: 17-12-569 ▪ Guayaquil, Ecuador

Teléfonos: (593 4) 380 4600

www.ucsg.edu.ec

La Corporación de Estudios y Publicaciones no se responsabiliza por las opiniones contenidas en esta publicación, que son de exclusiva responsabilidad de los respectivos autores.

Los trabajos contenidos en esta obra pueden ser citados reconociendo la fuente.